

## A HISTÓRIA REGIONAL – DESAFIOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Pedro Alves<sup>1</sup>  
Ernelo Schallenger<sup>2</sup>  
Alfredo Aparecido Batista<sup>3</sup>

Alves, P.; Schallenger, E.; Batista, A. A. A História Regional – Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. *Akrópolis* 13(1): 39-45, 2005

**RESUMO:** Este artigo aborda a importância do estudo de história regional no currículo escolar e o papel do professor como mediador do conhecimento. Dá ênfase a temas locais por estes aproximarem os alunos de fatos concretos, sem perder a contextualização historiográfica oficial. Para tanto, promove uma discussão entre a macro e a micro-história. No debate acerca da defesa da história regional no currículo escolar, indica a necessidade de se construir relações entre o macro-social e o micro-analítico na construção do conhecimento histórico e na análise historiográfica. Tal procedimento, articulado didaticamente pelo professor, tende a promover nos alunos a busca de um saber articulado e relacionado, situando-os no seu contexto existencial próximo, sem que isto represente uma desconexão com as dinâmicas sociais globais e com os processos de universalização da cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** história local; educação; escola.

### THE REGIONAL HISTORY – CHALLENGES FOR THE TEACHING AND THE LEARNING

Alves, P.; Schallenger, E.; Batista, A. A. The Regional History – Challenges for the Teaching and the Learning. *Akrópolis* 13(1): 39-45, 2005

**ABSTRACT:** This article approaches the importance of the regional history study in the school curriculum, as well as the teacher's role as a mediator of knowledge. It emphasizes the local themes, because they bring the students closer to concrete facts, without losing sight of the official historiography contextualization. In order to achieve this, it's promoted a discussion between the macro and micro history. In the debate about this defense of regional history in the school curriculum it is indicated the necessity of building relationships between the macro social and micro analytical in the construction of the historical knowledge and the historiography analysis. Such procedures are didactically articulated by the teacher who tends to encourage the students to search for an articulated and related knowledge, by placing them into the next existential context without disconnecting them from the global social dynamics or the universalization processes of the culture.

**KEY WORDS:** local history; education; school.

### Introdução

Postular em defesa do estudo da história local na historiografia oficial significa, antes de tudo, optar por temáticas ligadas ao cotidiano de comunidades específicas, com referência geográfica ou sociológica, que, por certo, passariam despercebidas para as abordagens genéricas. O estudo de temas locais opera em escala de observação pontual, com possibilidades de contatos empíricos com documentos, museus, bibliotecas e testemunhos de pessoas que vivenciaram fatos históricos num passado recente e que são fontes vivas do cotidiano vivenciado por estas comunidades. Se a micro-história ainda é vista com certo

desprezo pelos analistas dos sistemas macro-sociais, é certo que ela contribuiu substancialmente para despertar a consciência histórica e para redefinir o ofício do historiador (BLOCH, 2001). Geertz, em sua obra *O saber local – novos ensaios de antropologia interpretativa*, retoma um tema clássico da filosofia ocidental, a questão: ser e dever ser (2000, p. 2530). A discussão sugere o entendimento da necessidade de se ter a consciência do seu tempo para que os homens possam fazer história e construir seus referenciais de futuro. Ter com-ciência implica compreender-se em lugar e tempo próprios e exercer domínio sobre um conjunto de relações que permitam ao indivíduo tornar-se sujeito partícipe das mudanças sociais. A História significa,

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Toledo/PR. Professor da Rede Pública de Ensino e Docente no Ensino Superior em Cascavel/PR.

<sup>2</sup> Doutor em História; Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Toledo/PR.

<sup>3</sup> Doutor em Serviço Social pela PUC-SP; Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Toledo/PR.

**Endereço para correspondência:** Rua Siqueira Campos, 804 Bloco “A” Apto. 404 - Cep: 85.812-220 - Residencial Bouganvillea - Cascavel/PR – Contato: 9109-3483 – e-mail: [pealves@ibest.com.br](mailto:pealves@ibest.com.br)

sobretudo, um processo de mudança social, quer apreendido nas esferas local, regional ou universal. A História, ao dar ênfase aos estudos locais, que requerem escolha de temas, de problemáticas e de objetos bem definidos em termos de espaço e temporalidade, opta por uma abordagem densa, que, mesmo sendo redutiva, não exclui o caráter complementar da macro-história. O objeto de estudo da micro-história terá que ser contextualizado para não fragmentar o conhecimento histórico ou torná-lo sem sentido. Ao historiador compete, portanto, desenvolver um trabalho de construção de relações entre a micro-história e a macro-história, possibilitando ao estudante obter clareza dos conteúdos e apropriar-se do conhecimento histórico interligando os fatos locais com os contextos nacional e internacional, tornando-se sujeito crítico do aprender histórico. É necessário articular a singularidade à universalidade na esfera da particularidade.

### Debates acerca da macro e da micro-história

Historiadores como Ciro Flamarion Cardoso, Carlo Ginzburg, Giovanni Levi e Ronaldo Vainfas, acentuam a importância da micro-história para a construção da consciência histórica (CARDOSO & VAINFAS, 1997). Em base aos seus postulados, pretende-se estabelecer uma relação entre a história local e a história nacional, apresentando argumentos de autores que defendem mais enfaticamente o estudo de temas locais no currículo escolar. Decorre daí a pergunta-problema para nortear a discussão: qual é o papel do enfoque de temas locais de história no currículo escolar para o aprendizado do aluno? A hipótese preliminar é que tal metodologia coloca o aluno diante de fatos próximos de sua realidade, portanto, gerando maior curiosidade e conseqüentemente, promovendo o conhecimento, paralelo ao eficaz trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento.

Contudo, algumas dificuldades são apontadas, no sentido da concretização acerca da importância da problematização e do estudo de história local para a formação de crianças e adolescentes. Diante disto, são sugeridas algumas abordagens didáticas e roteiros de estudo, objetivando combater tais entraves. Paralelo a isto, apresenta-se o papel a ser desempenhado pelo professor, que tem em suas mãos a responsabilidade de coordenar o estudo de temas locais, sem perder de vista a contextualização historiográfica.

Assim, dando ênfase inicialmente ao debate sobre a História Regional, Reckziegel (1999)<sup>1</sup> aponta alguns fatores, para ela determinantes no tocante ao aumento dos estudos sobre história regional. Primeiro, a autora se refere ao esgotamento das macro-abordagens, das grandes sínteses, as quais mostravam-se insuficientes com estudos mais particularizados; o segundo fator se dá em função da instalação e desenvolvimento de cursos de pós-graduação em todo o país, inclusive pela primeira vez em algumas regiões, e pelo fato dos mesmos fomentarem a formação de uma geração de pesquisadores, dotados de embasamento científico e comprometidos com temas locais; terceiro, o fato de que as transformações recentes da história brasileira,

que modificaram profundamente a organização espacial do país, com destaques para regiões do Norte e do Centro-Oeste, provocaram um re-ordenamento da relação entre as demais regiões brasileiras; e quarto, a questão da mudança de concepção sobre o conceito de região. Sobre este aspecto, far-se-á a seguir uma breve retrospectiva histórica, com a finalidade de aprofundar este entendimento e verificar as alterações de significado sofridas pelo termo. Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, pela Idade Moderna à Idade Contemporânea, houve uma profunda transformação do conceito de região, onde:

na Antiguidade, região era a denominação dada a áreas que, apesar de disporem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma. Durante a Idade Média, as subdivisões regionais deram origem espacial aos poderes autônomos. Na Idade Moderna, renasceu a discussão sobre o conceito de região, nação, território e abriu-se um campo disciplinar especificamente geográfico. A Idade Contemporânea, com a redefinição do papel do Estado e com as manifestações dos nacionalismos e dos regionalismos, foi palco de um grande debate sobre a idéia de região (RECKZIEGEL, 1999, p. 16).

Na Idade Contemporânea, o debate sobre a idéia de região embasou as discussões de temas relacionados à política, à cultura, às atividades econômicas, atrelado a questões de soberania, direito e suas representações. Assim, o conceito de região, que na Idade Antiga estava subordinado aos regimes romanos, além de possuir uma significação limitada à área, evoluiu historicamente, tornando-se, na Idade Contemporânea, o conceito-chave da Geografia.

Para os geógrafos, o conceito de região relaciona-se à noção de espaço, à qual se agregam outros componentes. No entender de Santos, o espaço:

é um fato social, produto da ação humana, uma natureza socializada que, por sua vez, interfere no processo social não apenas pela carga de historicidade passada, mas também pela carga inerente de historicidade possível de ser construída, na medida em que é a instância de determinação no movimento do real, de transformação deste último, em outras palavras, de determinação na história a ser construída (RECKZIEGEL, 1999, p. 16).

Espaço este que historicamente sofre variações, no sentido de mudanças de significações ou conceitos. Da mesma forma, isto ocorre em relação à definição do conceito de região, o qual varia de enfoque, ou seja, do físico – onde o clima, o relevo, a hidrografia e a vegetação sobrepõem-se à ação humana –, ao enfoque político e cultural, onde

<sup>1</sup> Esta análise, que busca compreender questões no tocante à relevância da micro-história no currículo escolar, baliza-se sob a reflexão da obra “*História Regional: dimensões teórico-conceituais. História: debates e tendências*”, de Ana Luiza Setti RECKZIEGEL (1999).

a ênfase ao debate sobre a história regional assume um papel determinante. Neste sentido, os estudos sobre região ultrapassam as fronteiras da geografia física, dando à história regional um caráter novo, com ênfase nas identidades sociais. A ação humana agora sobrepõem-se aos aspectos físicos da geografia.

Bassand & Guidani (apud RECKZIEGEL), afirmam que a identidade regional não é o resultado apenas do perfil cultural de uma região, como normas, modelos, representações, mas também “resulta das relações sociais que essa mantém com outras regiões e com a sociedade global, sendo, portanto, ao mesmo tempo, determinada do exterior e elaborada internamente” (1999, p. 19).

A região constitui uma estrutura, por isso possui uma identidade que permite diferenciá-la de seu entorno. Identidade esta que é dinâmica, historicamente construída e faz parte da totalidade social. Assim, se por um lado, as características internas desta identidade são determinadas e determinantes de sua interação com o todo, com o sistema maior, por outro, a região possui aspectos internos próprios e autônomos, constituindo a micro-história<sup>2</sup>.

Há deste modo um “encontro” dos historiadores com a questão regional, ou seja, ao aliar espaço e tempo, categorias fundamentais da Geografia e da História, desenha-se um espectro que indica para o trabalho interdisciplinar, eixo norteador das discussões presentes nos debates sobre o currículo escolar atualmente.

Tal interdisciplinaridade entre História e Geografia deve trazer em seu bojo a preocupação de não dimensionar unicamente em análises globalizantes a lógica do regional. Isto pode ser feito, mas sem perder de vista a ênfase à identidade local, ou seja, “o âmbito regional possui uma história própria, um conjunto de relações sociais delimitadas, um espaço de memória, de formação de identidades e de práticas políticas específicas” (RECKZIEGEL, 1999, p. 20).

Não há, é evidente, a intenção de ignorar a “história nacional ou história geral”. Pretende-se afirmar que, além da ênfase ao estudo da história regional, a mesma não deve pensar em abordar o regional estanque em si mesmo, mas sim “em ser veículo para uma leitura do regional por meio de uma análise que reconheça a efetiva complexidade da realidade concreta e suas representações, sem, contudo, perder de vista o modo como as regiões se articulam com as diferentes dimensões dos sistemas que as contém” (RECKZIEGEL, 1999, p. 21).

Isto possibilita a compreensão de que a região está historicamente inserida no todo, ou seja, os fenômenos observáveis em nível regional podem pertencer a uma tendência mais ampla, nacional ou mundial, ou constituir uma tendência interna do contexto particular. Deste modo, a história regional é um todo que possui determinação que contém a presença do particular e do universal.

Não há como desvincular o local do universal, ou seja, os elementos da história local constituem particularidades que dão sustentação à história geral. Para Neves (1998), a história do Brasil não deve ser o somatório das histórias regionais, entretanto, os estudos históricos locais e regionais

indicam as variáveis mais relevantes para a compreensão do processo de formação e desenvolvimento do Estado Nacional, enquanto sistema global de relações. “Este método de pesquisa oferece elementos essenciais para a história comparada que permite a construção e revisão de teorias e aponta para a complexidade de focos de articulação da ação coletiva” (p. 15). De qualquer modo, história local e global se inter-relacionam formando a historiografia oficial.

Nessa mesma ótica, os estudos de histórias de comunidades, quer enfoquem a inserção do ser social no meio físico, articulações sociais, estruturas produtivas, circuitos comerciais, geografia dos poderes ou manifestações culturais, tendem a possibilitar análises mais abrangentes e aprofundadas do conjunto multifacetado da história nacional.

Fonseca (2003), aponta algumas dificuldades, no sentido da aplicabilidade e concretização acerca da importância da problematização e do estudo de história local no currículo escolar para a formação de crianças e adolescentes. A primeira é o de que a cidade, o estado, o bairro são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país ou do mundo; a segunda é que o ser social aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata; a valorização excessiva de aspectos políticos, como heróis, figuras políticas pertencentes às elites locais ou regionais constitui a terceira dificuldade; e quarta, o fato de que as fontes de estudo e documentos em geral disponíveis aos professores são, muitas vezes, produzidos por órgãos administrativos locais, o que as transforma em expressão da difusão e da preservação da memória de grupos do poder político e econômico da elite local. São documentos com restrito rigor científico. Quase sempre refletem uma construção que nega o movimento do fazer humano e da dialética da sociedade. Posteriormente, duas outras dificuldades vieram se somar ao tratamento da história local e regional: o fato da natureza dos documentos variar pouco de um lugar para outro e adquirirem uma tendência linear das rotinas e dos feitos dos governos locais, e o fato da história local estar circunscrita a grupos de entusiastas, muitas vezes desprovidos de uma formação histórica mais consistente que pudesse emprestar às suas construções um rigor científico maior. Decorre daí uma noção reducionista de história local, distinta e separada, enquanto fenômeno único, e fragmentada do universal. Evidentemente, tais dificuldades são colocadas quando de opiniões contrárias ou divergentes no que concerne à aplicabilidade do estudo de história local no currículo escolar.

O uso da história oral é fonte capaz de fazer com que os estudos de história local “escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva” (FONSECA, 2003, p. 155). A incorporação das fontes orais possibilita algumas vantagens, tais como despertar a curiosidade do historiador, acrescentar perspectivas diferentes, promover o mapeamento das rotinas semanais, mudando consequentemente o pulso

<sup>2</sup> “A micro-história (...) apega-se (...) às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultos pela história geral” (VAINFAS, 2002, p. 103).

da vida. Logicamente que a utilização da história oral como fonte e possibilidade real de conhecimento é uma vantagem exclusiva da história local, por esta ter acesso a fontes diretas, como testemunhas vivas, por exemplo, diferentemente do que se percebe na historiografia oficial, onde muitas vezes o acesso ao conhecimento se dá por meio apenas de livros didáticos.

Contudo, se superados os entraves – as dificuldades levantadas no início deste trabalho – o estudo da história local pode trazer muitos aspectos positivos, do ponto de vista didático-pedagógico, no sentido de que:

os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pela sua relação com o passado do que ainda reconhecem os mais variados vestígios. A motivação deve, contudo, ultrapassar a satisfação da simples curiosidade, para fomentar um verdadeiro trabalho de investigação (FONSECA, 2003, p. 158).

Fonseca (2003) assegura que a história local dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado, permitindo perguntar-se por que a história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional, quando a mesma pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas esquinas, nos campos, nas ruas, nos quintais. Neste sentido, o estudo da história local põe o aluno em contato direto com dados empíricos de pesquisa e fatos concretos, reais, possibilitando um aprendizado de maior interesse da sua parte (FONSECA, 2003). Ao estudar temas da localidade, *de sua aldeia*, princípio do concreto, pode-se articular na esfera do particular, a sua preocupação singular em conexão com o universal. Em se tratando de espacialidade, a micro-história busca o local, a aldeia, o bairro, o círculo de vizinhança, a casa, a região, o município. Tais dados específicos funcionam como as referências gerais mais nítidas de um estudo micro-analítico (VAINFAS, 2002).

O estudo de história local é possível de ser realizado, escapando às dificuldades inicialmente levantadas, para a então autora, desde que seja trabalhado com base em uma construção pedagógica que tenha como “principal pressuposto do ensino, a investigação, a pesquisa, a produção de saberes” (FONSECA, 2003, p. 160). Não um saber superficial, mas um saber que tenha por base um trabalho educativo sério, pautado em pesquisas científicas, na busca da produção do conhecimento, o que significa dizer que o estudo de história local requer os mesmos requisitos que o inspirado na historiografia oficial para a concretização da aprendizagem.

A relativização e a fragmentação de acontecimentos e de saberes locais produzidos é uma prática que pode velar os processos de mudança social, em se considerando a dinâmica do desenvolvimento local. Tal prática pode impedir uma visão crítica da sociedade, bem como colocar barreiras para a apreensão de conjunto dos acontecimentos históricos locais/regionais, uma vez que representam a base e o ponto de partida para a formação da consciência crítica e histórica dos sujeitos enquanto indivíduos do mundo globalizado e da

cultura universal. Fonseca (2003), argumenta, em defesa do estudo da história local/regional no currículo escolar, que:

o estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da história (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc, a partir do ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, o regional lida com as diferenças, a multiplicidade (FONSECA, 2003, p. 222).

Neste sentido, Caimi et al (2002) ressaltam que para a construção curricular, é preciso tomar o cuidado de não cair apenas na base de recortes tradicionais, o que para os autores, resultaria em fragmentos de história regional, despojada de sua singularidade interna e de suas articulações externas. Salienta-se, é preciso insistir, numa construção curricular em que se preze pela articulação das continuidades e rupturas do processo histórico.

Vale lembrar ainda que a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico, o que implica conseqüentemente em aprofundar a compreensão do tempo histórico, “trabalhando-se com a longa duração e seus movimentos cíclicos, envolvendo o desvendar das lentidões da evolução e da mudança social” (CAIMI et al, 2002, p. 224). Fazer história, e mais, fazer história regional/local é estabelecer relações entre a micro e a macro-história; é privilegiar o particular, sem desprezar o geral, numa intercomplementação entre ambas.

O que se percebe em geral, é que há grande ênfase em aspectos macro-históricos na historiografia e um tratamento pouco enfático à micro-história. Não se trata de desvincular os conjuntos temáticos de uma e de outra, mas uni-los, uma vez que são complementares e inseparáveis no processo da construção do conhecimento. A história local/regional apresenta-se, no entanto, para o processo de ensino-aprendizagem, como instrumento básico para motivar a busca, despertar a curiosidade, formar a consciência da inserção dos educandos na sociedade e no mundo e construir identidade.

A motivação dos alunos para o estudo da história e para a construção do seu conhecimento histórico tem profunda relação com a possibilidade que ele tem de aproximar os acontecimentos históricos do seu cotidiano, da sua família, dos conhecidos, enfim, da sua comunidade com os processos históricos mais amplos, que permitem fazer contextualizações e construir relações. Estimulados pela curiosidade, concebe-se que os adolescentes, por possuírem anseios pelas suas origens, demonstrem apego à sua localidade, estudando história de maneira mais apaixonada, diferentemente da história tradicional ensinada em muitas escolas, onde o estudo não vai além do livro didático, numa rotineira repetição de saberes produzidos, que inibem o aprendizado e limitam as possibilidades de conhecimento.

A idéia da não fragmentação dos conteúdos faz com que uma proposta de história regional não deva abordar



o regional estanque em si mesmo, mas fazer a leitura do regional a partir de uma relação articulada entre o local e o global, entendendo-se o regional como o intervalo necessário entre o local e o global (SCHALLENBERGER, 2003).

Cardoso & Vainfas (1997), consideram que as abordagens macro e micro-históricas não são necessariamente excludentes. São paradigmas distintos e opostos, entretanto, intercomplementares.

(...) são abordagens que se podem combinar, em graus variáveis, num mesmo livro, numa mesma pesquisa. Talvez o ideal seja mesmo tentar buscar no recorte micro os sinais e relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, numa pesquisa de viés sintético, os indícios das particularidades (...) (p. 447).

Neste sentido, macro-história e micro-história são apenas modos distintos de conceber a história e de fazer história. Não há qualquer vantagem ou superioridade de um sobre outro em termos epistemológicos; são diferentes escalas ou pontos de observação, entretanto, enfatizam os autores, que “combinar abordagens distintas talvez seja o ideal, resguardadas as diferenças e até a oposição de paradigmas” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 449).

Para Vainfas (2002), no caso da história geral ou macrosocial, corre-se o risco do apego demasiado à lógica global e a pouca ênfase ao singular, face às dinâmicas generalizantes. Por outro lado, no caso da micro-análise, corre-se o risco do empiricismo, da ênfase a casos específicos, escapando ao olhar macro-analítico. Seja como for,

as escalas macrosocial e microanalítica são muito diferentes e alcançam realidades distintas do tecido social. Podem ser vistas como complementares, o que não significa que a conjugação de escalas seja fácil. Ambas possuem limitações e se poderia mesmo dizer que uma oculta o que a outra alcança e vice-versa (VAINFAS, 2002, p. 149).

Esta discussão entre o macro e o micro, considerada a diferença conceitual e teórica, tem se intensificado nos últimos anos do século XX. Caminha-se para a compatibilidade entre as escalas de investigação macro-social e micro-analítica no ensino de história. Não há como ignorar uma ou outra facção. Numa relação de complementaridade, (...) “tratar-se-ia de uma alternância de escalas, de uma passagem do olhar macro-social para a observação micro-analítica como procedimento metodológico, sem prejuízo da primeira” (...) (VAINFAS, 2002, p. 150). Defende o autor, a possibilidade de compatibilização entre as duas escalas para o trabalho historiográfico.

Manique e Proença, dois autores portugueses, citados por Fonseca (2003), sugerem de forma didática uma sistemática, pela qual se pode organizar o trabalho de investigação de história local em sala de aula. Os mesmos propõem as seguintes etapas: o processo deve iniciar-se pelo contato dos alunos com o tema, mediante informações prestadas pelo professor, que orientará as atividades a

serem desenvolvidas, os meios disponíveis, os objetivos a alcançar e os possíveis subtemas de trabalho. Tal etapa requer a formação de grupos de 4 ou 5 alunos, que terão acesso aos arquivos e biblioteca locais na modalidade de visitas de estudo; definidos tema e regras metodológicas, professor e alunos estabelecerão um acordo sobre atividades a desenvolver, prazos, formas de apresentação, etc; parte-se então para um primeiro plano de investigação, onde cada grupo começará o seu trabalho pelo subtema escolhido, definindo seu conteúdo; em seguida, o professor desenvolve em sala de aula, cada um dos subtemas propostos, visando fornecer informações e preparar o posterior trabalho extra-aula; viabilizar-se-ão, durante o trabalho de pesquisa, aulas para operacionalização de conceitos e informações recolhidas por cada grupo, no sentido de estabelecer relações entre os diferentes subtemas do trabalho; e por último, elabora-se a síntese final. Neste estágio, é fundamental a articulação do professor, para que não ocorram divagações ou dispersão por parte dos grupos.

Por isto, o professor desempenha um papel pedagógico fundamental no tratamento da história local, pois será o coordenador, o gestor das ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular historiografia/pesquisa/ensino, sem, contudo, interferir no processo de ensino, ou seja:

a intervenção do professor deve ser cuidadosa para evitar impor a sua própria interpretação ou visão. Embora tenha a obrigação de corrigir erros ou falsas conclusões, deve promover a autonomia dos alunos para que estes sejam os próprios construtores dos conhecimentos adquiridos e, por meio do seu trabalho, possam aperceber-se da especificidade do meio em que estão inseridos e da sociedade que os rodeia, compreendendo assim a sua condição de agentes históricos. O professor manter-se-á num papel de informador e catalisador durante a elaboração do trabalho, facilitando materiais, velando pela correta definição e utilização de conceitos e evitando as divagações de forma a que cada grupo se mantenha nos limites fixados, para que não existam sobreposições (FONSECA, 2003, p. 27-28).

Saber falar no mesmo tom – a diferentes níveis – aos doutos e aos escolares (BLOCH, 2001) é tarefa peculiar do historiador. É o mais belo elogio, para o autor, entretanto, prática de grande responsabilidade profissional ao professor. O mesmo tem um papel filosófico em sala de aula, ao desenvolver temáticas de acontecimentos locais, que contemplam a criatividade dos alunos. Neste sentido, alguns argumentos no projeto de filosofia para crianças em sala de aula, defendidos por Matthew Lipman (1994) podem ser considerados. O propósito não é transferir as atenções para a filosofia, mas mostrar que para realizar um trabalho sério de estudo de história local, o professor terá que ser, necessariamente, um profissional preparado, que esteja intermediando filosoficamente o processo ensino aprendizagem, promovendo assim o conhecimento.

Para que possa ser concretizada a busca do conhecimento, será necessário criar um ambiente favorável para o pensar, visto que para Lipman (1994), pensar é uma arte, e cada artista procede de um modo mais ou menos diferente. “O professor de qualquer arte deve ser capaz de discernir as disposições criativas do aluno e incentivar seu desempenho” (p. 127). Trabalhar história na metodologia da investigação filosófica, implica fazer com que os estudantes levantem temas e, a partir deles, construam relações que permitam retorno constante à formulação de origem para que se possa a partir das discussões e das apreensões, apreender o processo de criação e apropriação dos saberes produzidos. A sugestão didática de Manique & Proença, referida no início do presente trabalho, acentua que durante o trabalho de pesquisa, devem acontecer aulas para operacionalização de conceitos e informações, recolhidas por cada grupo, no sentido de estabelecer relações entre os diferentes subtemas do trabalho. Tal procedimento instiga a investigação, a interação, o que o estudo de temas locais requer, por promover a possibilidade do contato direto dos alunos com fatos concretos.

Com a finalidade de evitar o pensamento pobre, Lipman (1994) lembra que o problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem. Um programa confiável de habilidades de pensamento “deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro” (p. 35). O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, mas possibilitar que sejam autônomas, que construam seus próprios argumentos e interfiram na sociedade como bons pensadores. Compreende-se assim, que essas habilidades promovem nas crianças a capacidade de escutar, de aprender e de se expressar de forma mais aguçada, além do que um programa de habilidades de pensar deve ajudar as crianças a pensarem tanto de uma maneira mais lógica como mais significativa. O que se quer destacar, é que a prática das habilidades de pensamento requer um pensar mais profundo, o que exige um trabalho pedagógico maduro e consciente por parte do professor. Entende-se, desta forma, que um trabalho filosófico em sala de aula, fundamenta qualquer disciplina e especialmente, neste caso, o trabalho de história local deve ser desempenhado com a metodologia do pensar, do diálogo, da discussão e da argumentação filosófica. Assim, se esta prática começar já com crianças, adolescentes e jovens, pode-se visualizar duas conseqüências: a ênfase no estudo de história local estará ganhando uma forte conotação interdisciplinar e estará promovendo a formação de cidadãos com capacidade crítica de refletir e agir no mundo.

Este processo filosófico-pedagógico requer, por sua vez, o adequado uso da *razão*, visto que o diálogo exige que o professor ajude os estudantes a formularem as melhores razões para suas posições, independentemente do valor que o professor dê a tais posições. Neste sentido, retomando o enfoque filosófico do estudo de história regional, o professor tem em suas mãos a responsabilidade, não apenas de promover a busca do conhecimento de temas locais, mas promover o estudo empírico investigativo, que contextualize os fatos históricos, despertando no aluno a curiosidade, a

busca e a elaboração de respostas às suas perguntas. Enfim, que busque o conhecimento reflexivo, sendo este um aspecto fundamental para a concretização do conhecimento e para a formação da cidadania.

## Conclusão

A guisa de algumas idéias conclusivas poder-se-ia evocar a pergunta inicial, que foi em torno da importância do enfoque de temas locais de história no currículo escolar para o aprendizado do aluno, alimentada pela hipótese preliminar de que esta abordagem coloca o aluno diante de fatos próximos de sua realidade, gerando maior curiosidade e, conseqüentemente, chegando ao conhecimento com a mediação do professor, é certo que esta postura promove consciência de pertencimento e de inserção social e conduz à formação da consciência crítica e cidadã. Tal procedimento metodológico, pelo fato de promover a aproximação da memória histórica e de vivências e experiências concretas, tende a incentivar e motivar o estudante à prática da pesquisa, da construção do conhecimento, tendo por base aquilo que ele mesmo pode buscar empiricamente, fugindo do estudo tradicional em sala de aula, aquele calcado em grande parte nos saberes dos livros didáticos.

Neste contexto, a função do professor ganha uma outra dimensão, a de deixar de ser um mero transmissor de conteúdos, para ser o gestor do processo ensino-aprendizagem. Estará acompanhando e orientando todos os passos do aluno no seu processo de aprendizagem. Haverá momentos em que o professor tomará a direção de tal processo, expondo conteúdos novos, chamando a atenção para aspectos relevantes, indicando caminhos a serem seguidos, como momentos em que o professor deixará o seu papel de condutor e passará, fundamentalmente, para a função de orientador, tornando o aluno o sujeito de seu próprio aprendizado. O professor exercerá assim, um papel pedagógico de fundamental importância para a formação de cidadãos localmente situados, socialmente engajados e culturalmente identificados, capazes de apreender as diferentes faces da realidade local, de relacioná-las com os fenômenos globais e/ou universais, de criar alternativas e de promover a mudança social.

## Referências

- BLOCH, M. **Da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAIMI, F. E.; MACHADO, I. A. P.; DIEHL, A. A. (Org.). **Livro didático e o currículo de história em transição**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- NEVES, E. F. **Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio (um estudo de história regional e local)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1998.

RECKZIEGEL, A. L. S. História regional: dimensões teórico-conceituais. **História Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 15-22, jun. 1999.

SCHALLENBERGER, E. Reflexões sobre o desenvolvimento regional. **Cadernos – Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional**, Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2003.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

---

Recebido em: 03/10/04

Received on: 03/10/04

Aceito em: 18/11/04

Accepted on: 18/11/04